



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

**JOSUÉ CONCEIÇÃO DIAS**

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SOBRE**  
**EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE UMBAÚBA –**  
**SE**

São Cristóvão – SE

2018

JOSUÉ CONCEIÇÃO DIAS

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA SOBRE  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE UMBAÚBA -  
SE**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Licenciado em  
Ciências Biológicas pela Universidade Federal  
de Sergipe – UFS

Orientadora: Profa. M. Sc. Isabela Santos  
Correia Rosa

São Cristóvão - SE

2018

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de expressar aqui meu agradecimento a todas as pessoas que de forma direta ou indireta contribuíram na conquista desse objetivo.

Primeiramente, agradeço a Deus, que me deu sabedoria, coragem e força nos momentos em que mais precisei, para superar e vencer todas as dificuldades que surgiram durante a trajetória acadêmica. Aos meus pais, José Gualberto e Maria Dias, que sempre fizeram tudo que estavam ao seu alcance para proporcionar educação, amor, carinho e atenção.

Aos meus irmãos, que sempre estiveram ao meu lado incentivando e apoiando nos momentos difíceis.

A minha orientadora Isabela, agradeço pela atenção dedicada e por ter tido a oportunidade de conhecer, além de uma excelente profissional, um grande ser humano capaz de atitudes nobres que vai além da disseminação de conhecimento em uma sala de aula. Você será sempre um exemplo de profissional e ser humano para mim.

Aos professores, das escolas municipais e estaduais da cidade de Umbaúba – (SE), que gentilmente participaram do meu trabalho de pesquisa, respondendo o questionário.

Muito obrigado Deus! Pelas tuas misericórdias, onde minha fé e persistência foram requisitos fundamentais para a conclusão dessa etapa em minha vida.

## RESUMO

A Educação Inclusiva representa a principal forma de combate as exclusões e desigualdades, tanto no âmbito educacional como social, e isso ocorre por meio de políticas públicas que visa garantir a todas as pessoas com deficiência quebra de barreiras e a oportunidade de desfrutar de uma educação de qualidade com igualdade. Nessa perspectiva, o presente trabalho tem sua importância em compreender a concepção de professores de Ciências e Biologia, de escolas públicas da cidade de Umbaúba – (SE), quanto à implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva nas escolas em que atuam, para bem acolher estudantes com deficiência. O estudo realizado apresenta uma abordagem qualitativa. Para tanto, foi aplicado um questionário com 18 professores da rede municipal e estadual do município de Umbaúba – (SE). O referido questionário passou por um processo de validação com seis pesquisadoras da área, a fim de promover melhorias no mesmo. De acordo com as respostas obtidas, através das concepções dos educadores, as escolas em que os mesmos lecionam precisam de significativos investimentos para fazer valer o que as políticas públicas de Educação Inclusiva propõem. Segundo a opinião da maioria dos docentes, os estabelecimentos de ensino em que trabalham precisam oferecer estrutura física adequada, acessibilidade, recursos didáticos, formação continuada, equipamentos mobiliários e salas de Atendimento Educacional Especializado que atendam as especificidades de cada aluno. Em suma, para que haja a concretização de uma Educação Inclusiva que de fato elimine os atos de exclusões e barreiras que são impostas aos alunos com deficiência, se faz necessário que além de fazer valer as leis e documentos criados com esse objetivo, haja comprometimento com a educação e união entre todos os profissionais que fazem parte da comunidade escolar, envolvendo todos os alunos assim como seus pais.

**Palavras - chave:** Educação Inclusiva, Professores de Ciências e Biologia, Umbaúba – (SE).

## **LISTA DESIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**APAE** – Associação de Pais e Amigos dos excepcionais

**CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

**CMDPD** – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência

**CNE/CEB** – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**IBC** – Instituto Benjamin Constant

**INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais

**MEC** – Ministério da Educação

**NEE** – Necessidades Educacionais Especiais

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1. INTRODUÇÃO.....   | 7                                    |
| 2. JUSTIFICATIVA .....   | 10                                   |
| 3. OBJETIVOS .....   | 10                                   |
| 3.1 Objetivo Geral.....  | 10                                   |
| 3.2 Objetivos Específicos .....  | 11                                   |
| 4. DISCUSSÃO DA LITERATURA .....   | 11                                   |
| 4.1 Políticas de Educação Inclusiva.....   | 11                                   |
| 4.2 O Ensino de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Desafios dos Atores Educacionais .....                      | 17                                   |
| 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....   | 23                                   |
| 5.1 A Natureza da Pesquisa .....   | 23                                   |
| 5.2 Delimitação do Campo de Trabalho e Definição dos Sujeitos da Pesquisa .....  | 24                                   |
| 5.3 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados.....   | 25                                   |
| 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....  | 27                                   |
| 6.1 Caracterização do Perfil Profissional dos Entrevistados .....  | 27                                   |
| 6.2 Concepções e Experiências.....   | 28                                   |
| 6.3 Concepção em Relação a Adaptação das Escolas.....  | 36                                   |
| 6.4 Limites e Potencialidades da Educação Inclusiva .....  | 40                                   |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....  | 44                                   |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | <b>Erro! Indicador não definido.</b> |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....   | 51                                   |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DA CIDADE DE UMBAÚBA – SE. .... | 53                                   |

## 1. INTRODUÇÃO

As lutas em função dos direitos a serem garantidos às pessoas com deficiência ocorreram e ocorre a partir de iniciativas tomadas por indivíduos em vários lugares do mundo, que militam em defesa da oportunidade de viver sem discriminação em sociedade e de obter uma educação de qualidade (SILVA, 2015). Ainda segundo a autora, existem conjuntos de ações, desencadeadas por lideranças no mundo, que apresentam como a Educação Inclusiva deve ser conduzida, no entanto, temos um longo caminho a percorrer na esfera política e social para que essas propostas de lei se concretizem, a fim de que os locais públicos como praças, parques, igrejas, escolas, estabelecimentos privados, dentre outros, se tornem verdadeiros espaços de inclusão.

As Necessidades Educacionais Especiais (NEE) estão relacionadas às dificuldades que crianças e adolescentes possuem em acompanhar os métodos de ensino que são aplicados aos alunos considerados “normais” (UNESCO, 1994). Nessa perspectiva, seria necessário que ocorressem mudanças na metodologia de ensino, de forma a atender com qualidade e igualdade as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência. Para tanto, os mesmos podem recorrer a serviços e apoios especializados que lhes servirão de suporte no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, levando em consideração os desafios educacionais enfrentados pelos estabelecimentos de ensino e conseqüentemente pelas pessoas com deficiência, a Declaração de Salamanca menciona que (UNESCO, 1994, s/p)

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidas, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (1994, s/p).

A possibilidade de inclusão dos alunos com deficiência no mesmo ambiente escolar de ensino regular com os outros alunos só foi possível mediante as reivindicações de pessoas que não aceitaram e nem se acomodaram com a forma de exclusão com que os respectivos alunos eram submetidos. Essa postura adotada acarretou no surgimento de leis em diversos países do mundo inclusive o Brasil (SILVA, 2015).

A partir do momento em que as pessoas sem deficiência se colocam no lugar das pessoas com deficiência, elas irão se conscientizar do quanto é difícil conviver em uma sociedade onde todos os bens de consumo, sejam de ordem material ou intelectual, são projetados em detrimento da maioria dita “normal” (BATISTA, 2015). Ainda segundo a autora é importante que as pessoas sem deficiência reflitam sobre a forma de viver de uma pessoa que não pode enxergar, se comunicar verbalmente ou ouvir, em uma sociedade onde só são valorizados aqueles indivíduos dotados de visão, comunicação verbal e ouvinte, até mesmo muitas instituições de ensino são planejadas e construídas sem serem levadas em consideração as limitações e os interesses dos alunos com deficiência.

Portanto é necessário que novas atitudes continuem a serem tomadas por parte daqueles que podem fazer a diferença, a começar das mobilizações sociais, dos pais dos alunos, das instituições educacionais, desde o ensino infantil até o ensino superior e dos indivíduos que regem as leis, como as autoridades políticas, de forma a atender as necessidades dos alunos com deficiência, para que estes venham a se sentir importantes, capazes, realizados e independentes (BATISTA, 2015).

Como caminho para uma escola verdadeiramente inclusiva, podem ser destacados três aspectos principais; (i) estrutura física, que seja adequada ao acolhimento do aluno com deficiência; (II) disponibilização de materiais pedagógicos para os professores, a fim de colaborar com o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos alunos; e (iii) atendimento educacional especializado, por profissionais comprometidos, com a realização do trabalho colaborativo junto com o docente (SILVA, 2015).

Com o objetivo de concretizar as propostas de Educação Inclusiva foram criadas leis e decretos (SILVA, 2015). Em nível internacional, destaca-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, buscando garantir liberdade, dignidade, igualdade e direitos a todas as pessoas sem exceção, em toda parte do mundo, sendo protegida de atos de discriminação (BRASIL, 1998). Já a nível nacional, vale ressaltar a criação da Constituição



brasileira de 1988, confirmando o direito de igualdade e acesso ao sistema educacional por meio do ensino regular às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Posteriormente, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas (UNESCO), reforça o direito a educação básica a todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência, através da Declaração Mundial de Educação para Todos, que foi feita na cidade de Jomtien (Tailândia) (UNESCO, 1990). No mesmo período, no Brasil, conquista-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que incentiva a matrícula de todas as pessoas sem exceção (BRASIL, 1990).

Outro marco importante de conquistas foi a Declaração de Salamanca, criada no cerne da Conferência Mundial da UNESCO, que enfatiza a importância da inclusão relacionada ao acesso de todas as crianças e jovens com deficiência no ensino regular (UNESCO, 1994). Em seguida, destaca-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, que visa à organização do sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1996).

Também foi idealizada a Convenção de Guatemala, onde no Brasil é conhecida por meio do Decreto nº 3.956/2001, esta reforça o direito das pessoas com deficiência, ao passo que rejeita toda e qualquer forma de discriminação e atitudes que porventura tentem impedir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos estabelecimentos educacionais (BRASIL, 2001). Logo após destaca-se a conquista pelo Plano Nacional de Educação (PNE), garantido pela Lei nº 10.172/2001, que visa combater as desigualdades existentes na sociedade por meio do acesso à educação pública de qualidade em todos os níveis de ensino (BRASIL, 2001).

Ainda nessa perspectiva cria-se a Política Nacional de Educação Especial que tem como objetivo a melhoria do ensino para todos os alunos principalmente aqueles com deficiência (BRASIL, 2008). E dando continuidade as grandes conquistas nacionais vale ressaltar o Programa Educação Inclusiva e vários decretos que auxiliaram na inserção e manutenção das pessoas com deficiência em condições de igualdade em relação aos indivíduos que não apresentam deficiência e que fazem parte do ensino regular (BRASIL, 2008). De acordo com a lei que aprova a Política Nacional de Educação Especial, todos os alunos, independente de deficiência ou não, têm o direito de desfrutar do mesmo processo educacional e espaço escolar, sem que haja nenhuma forma de discriminação por parte daqueles que compõe a comunidade acadêmica (BRASIL, 2007).

Entre os desafios que precisam ser superados pelos alunos com deficiência estão às dificuldades em aprender os conteúdos das disciplinas que fazem parte do currículo escolar (SEELN; TAKITANI, 2015). No caso específico do ensino de Ciências há uma necessidade de que as formas tradicionais de transmissão dos conhecimentos científicos sejam revistas, a começar pela construção das propostas pedagógicas, metodologias de ensino, formas de avaliação e docentes dispostos a trabalharem com essa nova realidade, que é a inclusão de alunos com deficiência no ensino de Ciências (SILVA; GAIA, 2013). No entanto, para que o processo de inclusão dos alunos com deficiência na área de Ciências se efetive com êxito é preciso que o Estado faça a sua parte, que haja disponibilidade de recursos pedagógicos e Salas de Recursos “comum” estruturadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e atender as necessidades específicas de cada aluno

## **2. JUSTIFICATIVA**

O presente trabalho tem sua importância em apresentar o que acontece nas escolas da rede pública da cidade de Umbaúba – (SE), quanto à implementação das políticas públicas nacionais sobre a Educação Inclusiva, a fim de avaliar se nas mesmas há estrutura física e pedagógica acessível que colabore no processo de ensino e aprendizagem de Ciências e Biologia, para atender com qualidade e igualdade a todos os alunos inclusive aqueles com deficiência, para a inclusão e permanência no ambiente escolar.

## **3. OBJETIVOS**

### **3.1 Objetivo Geral**

Analisar a concepção de professores de Ciências e Biologia, de escolas públicas da cidade de Umbaúba – (SE), quanto à implementação das políticas públicas de Educação Inclusiva, nas escolas em que atuam para o atendimento de alunos com deficiência.

### **3.2 Objetivos Específicos**

Identificar a concepção de docentes, quanto às possíveis adaptações estruturais da escola, para o desenvolvimento de uma prática coerente com a proposta da Educação Inclusiva.

Caracterizar a prática de docentes de Ciências e Biologia quanto ao trabalho pedagógico realizado junto aos alunos com deficiência.

Investigar quais são as perspectivas de docentes de Ciências e Biologia no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos com deficiência.

## **4. DISCUSSÃO DA LITERATURA**

### **4.1 Políticas de Educação Inclusiva**

A abordagem relacionada às políticas de Educação Inclusiva foi levantada com o intuito de verificar se as escolas analisadas cumprem com os requisitos estabelecidos pelas respectivas leis.

Dentro desse aspecto é importante mencionar, que as pessoas com deficiência sempre foram vistas como indivíduos incapazes perante a sociedade e autoridades governamentais, tendo como resultado os seus direitos negados quanto a sua participação de modo efetivo no meio social, bem como nos níveis de ensino (SILVA, 2015). Ainda segundo a autora, em virtude das ações de exclusão às pessoas com deficiência e com a intenção de mudar essa realidade, foram criados documentos e leis no âmbito de um expressivo debate.

Entre esses, vamos considerar: (I) Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948; (II) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971; (III) Constituição brasileira de 1988; (IV) Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990; (V) Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990; (VI) Declaração de Salamanca em 1994; (VII) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; (VIII) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001; (IX) Plano Nacional de Educação em 2001; (X) Convenção Interamericana adotada pelo Brasil em 2001; (XI) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Rede Básica em 2002; (XII) Lei de nº 10.436 de

2002; (XIII) Portaria de nº 2.678 de 2002; (XIV) Programa Educação Inclusiva de 2003; (XV) Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular em 2004; (XVI) Decreto de nº 5.296 em 2004; (XVII) Programa Brasil Acessível em 2004; (XVIII) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos em 2006; (XIX) Plano de Desenvolvimento da Educação em 2007; (XX) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; (XXI) Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência por meio do Decreto de nº 6.949 em 2009; (XXII) Plano Nacional de Educação em 2011; (XXXIII) e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista através da Lei de nº 12.764 de 2012.

Os documentos e leis supracitados foram criados com o objetivo proteger os direitos dos indivíduos com alguma deficiência. Neste tópico será discutido superficialmente cada um dos documentos e leis mencionadas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, organizada em 1948, afirma que todos os cidadãos devem ter os seus direitos resguardados mediante as leis (BRASIL, 1998). Segundo tal Declaração, no artigo 7º “Todos são iguais perante a lei e tem direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”.

De acordo com os marcos político-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010, p. 11)

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE; e, em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em meados de 1961 é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), onde as pessoas com deficiência conquistam o direito de participar do processo educacional como um todo, incentivando com isso a convivência entre as demais

peessoas no ambiente escolar (BRASIL, 1961). Na segunda LDBEN, criada em 1971, fica assegurado o acompanhamento educacional diferenciado aos alunos com deficiência (BRASIL, 1971).

Anos mais tarde, a Constituição brasileira de 1988, através do artigo 205, declara que todos os cidadãos, sem exceção, devem ter acesso ao sistema educacional de ensino, possibilitando o desenvolvimento intelectual e plenas chances de atuação profissional no mercado de trabalho. Dando prosseguimento, o artigo 206, inciso I, destaca que os alunos devem ser incentivados igualmente a frequentarem os ambientes de ensino de forma contínua (BRASIL, 1988). Ainda neste documento, no artigo 208, inciso III, está descrita a defesa quanto o direito às pessoas com deficiência ao ingresso livre a rede básica de ensino de forma que atenda às suas respectivas necessidades educacionais.

No contexto dos debates sobre Educação Inclusiva foi realizada na cidade de Jomtien, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação para Todos, mostrando a importância da mesma para a vida de todos os indivíduos, dentre eles as pessoas com deficiência, que almejam alcançar o seu espaço em todas as esferas da sociedade e para tanto, necessitam que lhes sejam dadas essa garantia por meio das leis existentes que obrigam as lideranças mundiais a executarem a favor dos sujeitos com deficiência (UNESCO, 1990). Em 1990 é conquistado o Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçando a ideia de que os mesmos precisam ser protegidos pelo Estado, família e sociedade de todo e qualquer ato ilícito, sendo resguardado o ingresso a educação gratuita e de qualidade (BRASIL, 1990).

Seguindo esse mesmo viés, é criada a Declaração de Salamanca, através da conferência que ocorreu na Espanha, no mês de junho de 1994, com o objetivo de ofertar o acesso à escolarização de todas as pessoas com deficiência, inclusive aos alunos que possuem idade elevada, possibilitando o acesso ao nível de escolarização superior por meio de mecanismos educacionais que permitam a transição do ensino básico à graduação (UNESCO, 1994). Ainda segundo esse documento, os alunos com deficiência assim como os demais, tem o direito de obter uma aprendizagem eficaz no mesmo espaço de ensino, no entanto, deve-se levar em consideração que cada indivíduo possui formas diferenciadas quanto à construção do conhecimento, sendo necessário o desenvolvimento de uma pedagogia de ensino que favoreça a todos os alunos.

As instituições de ensino que prezam pela Educação Inclusiva contribuem na diminuição das ações de discriminação no meio social, colaborando dessa forma para o nascimento de uma sociedade justa, pacífica, com igualdade de conquistas para todos

(UNESCO, 1994). Ainda nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca fala que as autoridades políticas não devem medir esforços para garantir que às escolas tenham condições estruturais e pedagógicas suficientes para viabilizar a inclusão de todos os alunos, incentivar a colaboração por parte dos pais, da sociedade, dos movimentos que lutam pelos interesses das pessoas com deficiência a se envolverem na criação de políticas assistencialistas que supram as necessidades educacionais dos mesmos.

A presente declaração menciona a importância de que haja um olhar crítico quanto à capacidade de percepção para identificar casos em que indivíduos necessitem de intervenção na área Educativa Especial de forma antecipada, ou seja, em uma faixa etária de idade em que o aluno com deficiência começa adquirir capacidade cognitiva, visando um acolhimento significativo para os mesmos. Outro ponto destacado no documento é a necessidade de promover, aos docentes que estão em meio ao processo de formação e aqueles que já atuam no sistema de ensino, cursos que venham contribuir com a qualificação para atuar na Educação Inclusiva (UNESCO, 1994). Vale ressaltar que além dos docentes, os profissionais que fazem parte da área administrativa da escola também exercem uma função importante no que diz respeito à realização de um trabalho educativo que vise à aproximação do aluno com deficiência e a comunidade escolar, com os genitores e a própria sociedade, desde que sejam dados a esses administradores recursos, formação e orientação.

No ano de 1996, se configura a recente Lei (LDBEN) de nº 9394/96, onde afirma que o Estado tem a obrigação de oferecer a estrutura educacional necessária aos alunos com deficiência a fim de que eles tenham condições de concluir o ensino básico e o direito ao avanço em graus de instrução àqueles que possuem inteligência acima da média (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica chega para reforçar a referente prática, que é aceita como forma de auxílio educacional especializado durante a escolarização dos alunos com deficiência no âmbito regular, permitindo também que o acesso ao ensino básico seja substituído para o processo apenas de Educação Especial quando a equipe pedagógica e os responsáveis dos alunos acharem necessário, levando em consideração o baixo rendimento educacional dos mesmos (BRASIL, 2001). Seguindo nesse mesmo ano, o Plano Nacional de Educação enfatiza que apesar das iniciativas tomadas para facilitar a frequência dos indivíduos com deficiência à educação básica, as instituições de ensino acabam falhando quando não disponibilizam vagas suficientes para esse aluno, quando

não dispõe de uma estrutura física que facilite a locomoção e de recursos para atender de modo adequado esse público (BRASIL, 2001).

A Convenção Interamericana, que aconteceu na Guatemala em 1999 e foi adotada no Brasil em 2001, chega com o intuito de ajudar a extinguir toda forma de discriminação que possa surgir contra a pessoa com deficiência e proporcionar meios para que os mesmos consigam viver uma vida normal em sociedade, com direito de poder fazer as suas escolhas pessoais sem haver nenhum tipo de barreira que porventura venha impedi-los de realizar (BRASIL, 2001). Ainda dentro dessa mesma linha de ação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Rede Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, informa que as universidades precisam capacitar por meio de seus cursos de licenciatura os futuros docentes quanto à atuação na escolarização inclusiva (BRASIL, 2002). Nesse mesmo ano é aprovada a Lei de nº 10.436/02 que permite as pessoas não ouvintes a adotarem como primeiro idioma a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), obrigando as faculdades a incluir a mesma nos currículos de licenciatura para formação de docentes (BRASIL, 2002).

Aportaria de nº 2.678/02 legaliza o uso da escrita em Braille para as pessoas que não enxergam e a sua disseminação por meio das instituições de ensino (BRASIL, 2008).

Em 2003 é divulgado através do Ministério da Educação (MEC), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, a fim de reforçar as práticas relacionadas aos trabalhos executados na Educação Inclusiva (BRASIL, 2005).

Ainda com o olhar dentro desse aspecto, o Ministério Público Federal cria em 2004 um documento voltado para o “Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, a fim de que a sociedade brasileira tenha conhecimento das políticas públicas mundiais voltadas para a Educação Inclusiva (BRASIL, 2004). Nesse mesmo ano, destaca-se o Decreto de nº 5.296/04 que regulariza as Leis de nº 10.048/00 e nº 10.098/00 que ditam formas de promover o livre acesso a ambientes públicos às pessoas com deficiência. Em apoio a essa iniciativa foi criado o Programa Brasil Acessível do Ministério das Cidades (BRASIL, 2004).

Em 2006, destaca-se a conquista do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que tem como um de seus objetivos ofertar a todos os indivíduos inclusive aqueles com deficiência, educação em todos os níveis de ensino de forma a agregar na vida dos alunos, valores tais como, respeito, igualdade e apoiar a elaboração e produção de materiais didáticos específico para as pessoas com deficiência (BRASIL, 2006). No ano seguinte,

conquista-se o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que se preocupa em oferecer as condições necessárias para que o sistema educacional inclusivo funcione com êxito, de forma acolhedora, fazendo com que o aluno com deficiência não desista de seus objetivos tanto no âmbito educacional como no social (BRASIL, 2007).

Dando prosseguimento a essa sequência de políticas públicas, é criado, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reafirmando que os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e aqueles que possuem inteligência diferenciada dos demais indivíduos, tem o direito de frequentar o sistema educacional de ensino regular, obtendo a mesma forma de atendimento pedagógico, suprimindo as necessidades inerentes a cada aluno (BRASIL, 2008). Essa política visa o acesso das pessoas que precisam da Educação Especial desde as séries iniciais até a sua chegada na universidade, também se preocupa com a qualidade de ensino que é fornecida aos futuros docentes, para atuarem tanto no ensino especializado quanto no ensino inclusivo e a forma com que são construídas as repartições públicas, privadas, os móveis que são usados pelos mesmos, assim como os veículos e as formas de diálogo.

No ano de 2009, o Decreto de nº 6.949 efetiva, no Brasil, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, impedindo toda e qualquer ação de desrespeito contra o indivíduo com deficiência e a eliminação de barreiras que impeçam os mesmos de se locomoverem, de obterem um ensino de qualidade que atenda os seus anseios, de participarem das políticas públicas que lhes são inerentes e sobretudo, de ter poder de decisão (BRASIL, 2009).

Dentro dessa mesma perspectiva, em 2011 o Plano Nacional de Educação ressurgiu com novas propostas, relacionadas à ampliação e melhorias dos serviços prestados ao público da Educação Inclusiva. Este visa estender a faixa etária de todos os alunos inclusive aqueles com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista e os Superdotados que antes era de 7 aos 14 anos, a terem a oportunidade de frequentar o sistema educacional de ensino a partir dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2011). Ainda segundo o documento, as novas medidas têm o intuito de garantir que haja recursos financeiros para custear as despesas inerentes ao funcionamento da Educação Inclusiva com eficiência e qualidade.

Por fim, no ano seguinte é criada a Lei de nº 12.764 relacionada à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que ratifica todas as conquistas alcançadas anteriormente, através das leis que protegem todas as pessoas com qualquer tipo de deficiência, além de assegurar penalidade a todos àqueles que estão



envolvidos de forma direta com a educação e queiram impedir a frequência dos mesmos na escola por conta das suas incapacidades física ou mental (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, percebe-se que são muitas as leis que buscam assegurar o direito da pessoa com deficiência no âmbito social, e, sobretudo escolar. O conhecimento dessas políticas públicas se faz necessário para promover a cobrança aos órgãos e instituições responsáveis, nos casos em que tais direitos forem negados. A criação das políticas públicas comentadas neste espaço representa um importante passo para uma sociedade mais justa e humana, todavia, para a concretização dessas práticas, parece haver ainda um longo caminho a ser percorrido. Para quem lida diretamente com o público relacionado a alunos com deficiência, tal como os docentes, são muitos os desafios a serem enfrentados.

#### **4.2 O Ensino de Ciências na Perspectiva da Educação Inclusiva e os Desafios dos profissionais da educação**

A obtenção do conhecimento científico é de fundamental importância para a formação e o desenvolvimento de todo e qualquer cidadão inclusive àqueles com deficiência. O saber científico contribui para que o indivíduo se torne um ser pensante, com capacidade de discernimento para poder fazer suas escolhas baseadas em argumentos sólidos e com isso exigir os seus direitos sempre que for preciso. Através do senso crítico adquirido por meio do ensino de Ciências, o aluno com deficiência terá condições de exigir um atendimento educacional com qualidade e igualdade igual aos seus colegas de classe, que ajudará consequentemente em seu processo de inclusão perante a sociedade (SEELEN; TAKITANI, 2015).

Levando em consideração a importância da obtenção do conhecimento científico, se faz necessário destacar que os conteúdos programáticos contidos nos livros didáticos para o ensino de Ciências possuem complexidades que acabam dificultando a aprendizagem dos alunos, exigindo com isso, que as instituições educacionais por meio do seu quadro docente na área de Ciências, revejam as suas metodologias de ensino, de forma que as dificuldades quanto ao entendimento dos conteúdos venham a ser sanadas (SILVA; GAIA, 2013). Ainda segundo as autoras, entre os alunos que possuem dificuldades em aprender os assuntos relacionados a Ciências estão os alunos com deficiência, que precisam ser submetidos em seu processo de escolarização a uma prática pedagógica diferenciada, para que os mesmos obtenham um nível de aprendizagem igual aos demais colegas de classe.

Como por exemplo, de acordo com Silva (2014, p. 1)

A atual política de inclusão escolar da pessoa com deficiência visual nos leva a uma reflexão de como está se processando o ensino de Ciências na escola inclusiva. Pois o ensino de Ciências e Biologia, sem dúvida, é caracterizado pela ampla utilização de referências visuais, tais como imagens, fotos, tabelas, gráficos, esquemas, vídeos, etc. A partir destes recursos, os alunos conseguem compreender mais facilmente determinados processos.

Considerando a vasta utilização de imagens para explicar conteúdos de Ciências e Biologia, podemos perceber a necessidade de adequação dessa estratégia ao lidar com alunos cegos ou que tenham baixa visão. Assim como os deficientes visuais, há outros alunos com deficiência como por exemplo, os Deficientes Físico, Auditivo, com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotados que precisam de recursos didático pedagógico específico que auxilie na aprendizagem do ensino de Ciências e Biologia. Para tanto, os docentes da área de Ciências podem planejar atividades pedagógicas que se adequem as necessidades educacionais de cada aluno (SILVA; GAIA, 2013).

De acordo com Menezes, Neves e Nunes (2016, p.34)

Para que o objetivo da inclusão seja alcançado, deve-se haver uma reflexão ponderada, responsável e comprometida sobre as diferentes facetas que compõem o cenário escolar e se interpõe à realidade inclusiva, dentre elas, o professor pode ser considerado como agente principal do processo educacional inclusivo atuando como um determinante na transformação da escola.

A inclusão nas instituições de ensino também se constitui em conhecer melhor o aluno com deficiência para saber de que forma pode ser utilizado as suas habilidades e a partir daí ter conhecimento das suas dificuldades, uma vez que cada aluno possui características que são inerentes a cada um (MACHADO, 2011).<sup>1</sup>

De acordo com Machado (2011, p. 9)

Levando a inclusão para o ensino de Ciências, compreende-se que, desde os anos 80, vem sendo discutidas, no Brasil, maneiras de como desenvolver práticas de inclusão social, favorecendo uma “Alfabetização Científica<sup>1</sup>” e percorrendo espaços além de uma educação regular.

---

<sup>1</sup>De acordo com Chassot (2002), o termo alfabetização científica se refere, a saber, ler a linguagem em que está escrita a natureza.

Um dos fatores que também pode contribuir para que ocorra a Educação Inclusiva no ensino de Ciências além do esforço que deve ser aplicado pelo docente regente em sala de aula através da elaboração de novas metodologias de ensino, se constitui na existência de parceria com outros profissionais como, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, leitores, revisores e transcritores brailistas e docentes com formação especializada para trabalharem nas Salas de Recursos “comum” (OLIVEIRA; BENITE, 2015).

Dando continuidade à discussão sobre como pode ser concretizada a Educação Inclusiva do ensino de Ciências, será comentado nesse espaço, a experiência de uma estagiária do curso de Ciências Biológicas que lecionou no ensino fundamental, médio e em uma escola especializada em atender alunos com diversos tipos de deficiência como, deficientes Visuais, Auditivos, Mudos, com Transtorno do Espectro Autista, e Altas Habilidades/Superdotados (MATHIAS, 2009). Segundo a autora, tanto a turma de ensino fundamental como a do ensino médio não possuía alunos com diagnóstico de deficiência, porém foi percebido que nas turmas continham alunos com dificuldades de aprendizagem no ensino de Ciências, para tanto foi utilizada uma metodologia que fez uso de recursos didáticos que viabilizou o processo de aprendizagem dos alunos, como palavras-cruzadas e atividades teórico práticas.

Também houve o uso de jogos educativos, realização de experiências, aulas com ilustrações, desenvolvimento de projetos que tinha tudo a ver entre os conteúdos aplicados em sala de aula e aquilo que era vivenciado pelos alunos no seu dia a dia, na escola onde havia alunos com diagnóstico de deficiência eram aplicados diversos tipos de projetos, dentre eles, a culinária onde era relacionado aos assuntos de Ciências (MATHIAS, 2009). Segundo a autora, na ocasião acabou participando do projeto que envolvia a culinária e que tinha como objetivo ensinar entre tantos assuntos que pode ser relacionado com as Ciências, a forma ideal de como cuidar da saúde por meio das precauções que deve haver com o preparo dos alimentos.

As metodologias aplicadas mostraram-se eficazes no processo ensino aprendizagem do ensino de Ciências por parte dos alunos e se tratando das turmas de ensino fundamental e  
izados por docentes em outras instituições de ensino, porém não eram utilizados pelos docentes das respectivas turmas para o ensino de Ciências (MATHIAS, 2009).

De acordo com Mathias (2009, p. 28)

Devido à sua deficiência, os alunos apresentam uma série de dificuldades de compreensão e aprendizagem, de modo que, não foi possível a aplicação de um método de aula de ciências tradicional. Mas, houve a utilização de metodologias integradoras que possibilitaram aos alunos a oportunidade de construir na prática o próprio aprendizado, aproveitando o conhecimento prévio que cada um demonstrava.

Mediante a tudo que foi abordado acima, percebe-se que há um longo trabalho a ser desenvolvido pelas escolas junto com seu corpo docente quanto ao ensino de Ciências, com o objetivo de fazer com que a disciplina seja ministrada de forma que atenda às necessidades educacionais com qualidade e igualdade para todos os alunos inclusive aqueles com Deficiência Física, Auditiva, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotados. Muitas são as dificuldades encontradas pelos docentes, uma vez que muitas instituições de ensino não têm disponibilizado aos docentes, no caso específico os de Ciências, condições de trabalho favorável à ministração de aulas que venham atender as necessidades de aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

E como os mesmos não podem ficar na espera apenas das autoridades competentes, acabam desenvolvendo na medida do possível um ensino de Ciências inclusivo com a utilização de espaços não-formais, confecção de modelos didáticos, jogos de cunho pedagógico, uso de imagens ilustrativas entre outros, afim de que todos os alunos sem exceção tenham acesso de alguma forma ao conhecimento científico. Todavia as problemáticas relacionadas aos desafios que são enfrentados pelos profissionais da educação frente à Educação Inclusiva no seu dia a dia não param por aí.

A docência é uma profissão que exige do educador a capacidade de se reinventar todos os dias, com o intuito de propor inovações metodológicas, a fim de atender as necessidades de aprendizagem com eficiência e qualidade de todos os alunos (SILVA; ARRUDA, 2014). Ainda segundo as autoras, para que os docentes consigam desenvolver uma prática de ensino eficaz no tocante a Educação Inclusiva é fundamental que lhes sejam oferecidas ferramentas pedagógicas necessárias de acordo com as necessidades dos alunos.

Além disso, os docentes que convivem com alunos com deficiência precisam ter apoio e incentivo para se reciclarem continuamente, por meio de cursos de capacitação que os habilite ao desenvolvimento de um trabalho educativo que vise suprir as necessidades de aprendizagem do público em questão segundo as suas peculiaridades (SILVA; ARRUDA, 2014). Ainda segundo as autoras, um dos motivos que tem levado docentes a não

conseguirem desenvolver um plano de ensino de forma satisfatória envolvendo os alunos em processo de inclusão, é o fato de que os mesmos não foram preparados durante o seu curso de formação para trabalharem junto aos alunos com deficiência e suas respectivas dificuldades.

As dificuldades frente à concretização da inclusão do aluno com deficiência, também se dá devido à ausência de docentes aptos para trabalhar nas salas de atendimento educacional especializado e a existência dos mesmos nas instituições de ensino, a fim de prestar um acompanhamento específico de cada aluno com deficiência (SILVA; ARRUDA, 2014).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. sn)

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes frente à Educação Inclusiva também ocorrem devido ao fato de que os governantes tanto na esfera federal como estadual e municipal não colocam em prática o que as políticas de inclusão determinam (SILVA, 2015).

Entre as situações difíceis que norteiam a rotina dos docentes estão às salas de aula com um número excessivo de alunos, impedindo que o docente dê a devida atenção aos alunos, a falta de incentivo para a formação continuada, visando um melhor preparo dos docentes para atender as necessidades de aprendizagem de cada aluno assim como a escassez de materiais didáticos específicos para trabalhar de acordo com as deficiências dos respectivos alunos (MACHADO, 2011). Segundo a autora, no que diz respeito aos recursos didáticos que devem ser destinados aos alunos com deficiência, há ausência de livros em Braille para o aluno sem visão, não há tradutores de LIBRAS para a pessoa surda, inexistência de tecnologias da informação que atenda às necessidades peculiares das pessoas com deficiência, e falta de modelos didáticos que ajude os alunos a entenderem os conteúdos que são transmitidos em sala de aula.

A ausência de Salas de Recursos “comum” equipadas com materiais pedagógicos que tenha a finalidade de atender as necessidades de aprendizagem inerentes a cada aluno com

deficiência e a falta de profissionais especializados com atuação na mesma, tudo isso se traduz em dificuldades que são enfrentadas no dia a dia pelos docentes do ensino básico (SILVA; ARRUDA, 2014).

As autoridades governamentais também deixam a desejar no que diz respeito à infraestrutura das instituições de ensino, uma vez que estas não permitem o acesso, por parte das pessoas com deficiência que queiram se deslocar de forma independente nos recintos escolares, a falta de rampa para os cadeirantes, piso adequado para locomoção das pessoas que não enxergam, corrimão nas escadas, elevadores e banheiros adaptados (MACHADO, 2011). Segundo Almeida (2012, p.12) “Nas escolas, os espaços devem ser democráticos, prevendo o acesso das pessoas com necessidades especiais”.

Nesse mesmo viés, a direção escolar também se constitui em uma peça fundamental para o processo de concretização do trabalho de inclusão nas instituições de ensino, possuindo a responsabilidade de promover as condições favoráveis para a obtenção de uma educação qualificada em parceria com a comunidade escolar, pais de alunos e a sociedade (VEIGA, 2014).

De acordo com a Lei de nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, p. sn).

Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

Inciso I- Elaborar e executar sua proposta pedagógica;

Inciso II- Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

Inciso IV- Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

Inciso VI- Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

Inciso VII- Informar pai e mãe, convivente ou não com seus filhos e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

É importante ressaltar que quando os diretores e coordenadores pedagógicos se empenham para que haja uma parceria entre todos os indivíduos, que de forma direta ou indireta estão envolvidos com a educação e que se coloca em uma condição de comprometimento com a mesma, a direção escolar acaba tendo maiores chances de atingir o objetivo, que é alcançar um processo de ensino que seja acessível a todos os alunos

independente de suas deficiências (VEIGA, 2014). Ainda segundo a autora, vale frisar que as Políticas de Educação Inclusiva por si só não têm o poder de causar a transformação que é esperada na vida dos alunos com deficiência, se as mesmas não vierem acompanhadas de ações efetivas como, por exemplo, à prática da comunicação, interação e articulação por parte da direção da escola envolvendo a comunidade escolar e a sociedade. Se as práticas citadas não forem levadas a sério, as instituições de ensino terão dificuldades de cumprir o seu papel de escolas inclusivas.

Enfim, apesar da existência de políticas direcionadas ao desenvolvimento da Educação Inclusiva que visa acolher e dar condições de permanência aos alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino com qualidade e igualdade, muito tem sido os desafios dos profissionais da educação para concretizar a Educação Inclusiva. Tal tópico tem o objetivo de despertar o senso crítico por parte da comunidade escolar assim como de toda a sociedade no intuito de cobrar as autoridades competentes o devido investimento que precisa ser feito em muitas instituições de educação em todo Brasil. Mediante a problemática exposta, os docentes têm em mãos o desafio de desenvolver uma didática de ensino na perspectiva da inclusão em todas as disciplinas inclusive na de Ciências.

## **5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **5.1 A Natureza da Pesquisa**

O presente trabalho tem uma abordagem qualitativa. Através deste método de investigação, o pesquisador converte os dados adquiridos em indicadores, tais dados são estabelecidos por meio de uma verificação na qual precisa ser feita a partir do pressuposto da circunstância da pesquisa (MARCONI; LAKATOS, 2003). Ou seja, por meio da pesquisa qualitativa a pessoa que se propõe a investigar um determinado fato ou acontecimento acaba transformando as informações que adquire em um instrumento que ajudará na compreensão de algo que esteja ocorrendo, tais instrumentos são definidos através de uma reflexão que deve ser feita sempre de acordo com o contexto daquilo que é investigado.

É por meio da abordagem qualitativa que o pesquisador busca conhecer de perto os eventos que se propõe a compreender (MARCONI; LAKATOS, 2003). Dessa forma, o senso crítico do investigador representa o principal meio de realização das análises, a fim de dar sentido aos dados.

A pesquisa se configura no tipo compreensiva, por se propor a identificar a legitimidade de ações que ocorrem, examinando-as, compreendendo-as e reconhecendo seus motivos (MARCONI; LAKATOS, 2003). Segundo as autoras, tal pesquisa requer máxima aplicação em síntese, argumentação e ponderação ao que diz respeito ao instrumento de investigação. Sendo assim, o referente trabalho busca compreender a concepção dos docentes na área de Ciências Biológicas sobre a Educação Inclusiva.

## **5.2 Delimitação do Campo de Trabalho e Definição dos Sujeitos da Pesquisa**

A pesquisa foi desenvolvida no município de Umbaúba – (SE), que está localizado na região extremo-sul do Estado de Sergipe (11°23'00"S; 37°39'28" W) a uma altitude de 130 metros, possuindo uma área de 117.514 km<sup>2</sup> (IBGE, 2010).

Possui uma população de aproximadamente 25.114 habitantes. Desses, cerca de 13.923 são residentes da zona urbana, possui economia voltada para a agricultura centrada na produção de laranja e no comércio varejista (IBGE, 2010).

O município de Umbaúba – (SE) possui um acervo cultural rico por cultivar suas crenças, seus festejos populares e a religiosidade que é passada de geração a geração (SANTANA; SANTOS; BARRETO, 2011). Em relação ao ambiente, destaca-se a ausência do serviço de saneamento básico como um dos problemas que mais afeta o município, e consequentemente, o bem estar da população. Este problema está relacionado à falta de uma política pública efetiva que busque a solução do problema, através de ações das autoridades competentes (SANTANA; SANTOS; BARRETO, 2011).

Quanto à caracterização das escolas, a zona urbana de Umbaúba – (SE), é composta no total por sete colégios, dois estaduais que ofertam ensino fundamental nos anos finais e ensino médio; e cinco municipais, sendo que desses, três ofertam ensino fundamental nos anos iniciais e finais; e dois que ofertam creche, pré-escola, ensino fundamental anos iniciais e educação de jovens e adultos (EJA).

Por conseguinte, a zona rural possui um total de 21 escolas municipais, sendo que dessas, seis estão desativadas e 15 ofertam educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais.

Para o presente trabalho foram selecionados os colégios que ofertam o ensino fundamental nos anos finais e/ou o ensino médio, ou seja, os colégios da zona urbana. Destaca-se que compõem os sujeitos da presente pesquisa os docentes de atuação nas



disciplinas de Ciências e Biologia, entre os meses de novembro e dezembro de 2017, período destinado para a coleta de dados, independente da formação destes, totalizando 18 docentes. Foram selecionadas as respectivas escolas municipais e estaduais que se encontram localizadas na sede do município: o Colégio Municipal Benedito Barreto do Nascimento (doravante C1), Colégio Municipal Adelvan Cavalcanti Baptista (C2), Colégio Municipal Professora. Josefina Batista Hora (C3), Colégio Estadual Benedito Barreto do Nascimento (C4) e Colégio Estadual Dr. Antônio Garcia Filho (C5).

Os Colégios Municipais Benedito Barreto do Nascimento (C1) localizado na Rua Benjamin Constant, Centro; Adelvan Cavalcanti Baptista (C2) localizado na Praça Anfilóbio Fernandes Viana, Centro e Professora Josefina Batista Hora (C3) localizado na Travessa São José, Centro, atualmente ofertam creche, pré-escola, educação infantil, ensino fundamental nos anos iniciais e finais, ensino fundamental supletivo e Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade regular. Estas escolas possuem laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta, salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para o AEE, dependências com vias adequadas e banheiro adaptado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, secretaria, cozinha, biblioteca, pátio e almoxarifado (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UMBÁÚBA, 2016).

Os Colégios Estaduais Benedito Barreto do Nascimento (C4) localizado na Rua Camerino, Centro e Dr. Antônio Garcia Filho (C5) localizado na Rua Benjamin Constant, Centro, ofertam ensino fundamental anos finais, ensino médio e EJA na modalidade regular. Estas escolas possuem salas de aula, sala de diretoria, sala de professores, sala de recursos multifuncionais para o AEE, oficinas, secretaria, cozinha, banheiro adequado para pessoas com deficiência, biblioteca, internet, laboratório de informática e Ciências, quadra poliesportiva coberta, pátio coberto e área verde (SEED, 2017).<sup>2</sup>

### **5.3 Procedimentos para Coleta e Análise dos Dados**

Com o intuito de compreender as concepções dos docentes de Ciências Biológicas das cinco escolas públicas da cidade de Umbaúba – (SE), quanto à adaptação estrutural e pedagógica das escolas em que atuam para atender os alunos com deficiência e como essa

---

<sup>1</sup>Secretaria de Estado da Educação <http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=6112>

<sup>2</sup>Secretaria de Educação Municipal de Umbaúba. <http://www.escol.as/109983-benedito-barreto-do-nascimento>

adaptação reflete na prática dos mesmos, foi elaborado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas.

O questionário (APÊNDICE B) foi entregue pessoalmente a todos os docentes das escolas municipais e estaduais da zona urbana de Umbaúba – (SE), entre os meses de novembro e dezembro de 2017, junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual os participantes foram orientados sobre o absoluto sigilo a respeito da identificação dos mesmos e a utilização dos dados apenas para fins científicos. Após serem respondidos na ausência do pesquisador, os mesmos foram recolhidos para serem analisados, conforme acordo entre as partes.

As respostas que foram obtidas através dos questionários foram analisadas individualmente e posteriormente categorizadas para fins de comparação. Para que não fossem divulgadas as identidades dos participantes da pesquisa foi usada a denominação P1, P18 para identificá-los.

A análise das informações adquiridas por meio da aplicação do questionário foi guiada pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Segundo a autora, a análise de conteúdo deve ser organizada em três etapas, que compreendem: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

A pré-análise leva a um direcionamento que induz a uma arrumação dos elementos adquiridos, podendo seguir dentro de quatro estágios, entre eles a leitura flutuante que tem o objetivo de ocasionar reflexões à primeira vista a respeito de um determinado elemento a ser investigado, a seleção dos registros, que se traduz na delimitação daquilo que vai ser averiguado, a elaboração das suposições e a construção de precursores, através de partes do assunto e organização do objeto em estudo (BARDIN, 2009).

Os dados obtidos para análise foram categorizados da seguinte forma: concepções e experiências, concepção em relação à adaptação das escolas, limites e potencialidades da Educação Inclusiva.

O tratamento dos resultados: inferência e interpretação constitui fase de um saber do observador que interpretará as respostas de forma relevante e legítima (BARDIN, 2009).

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 6.1 Caracterização do perfil profissional dos entrevistados

A seguir, o quadro 1 resume as principais características dos docentes da rede municipal e estadual de ensino das escolas da cidade do município de Umbaúba – (SE).

**Quadro 1. Caracterização geral dos professores de Ciências e Biologia da rede pública municipal e estadual das escolas da cidade do município de Umbaúba – (SE).**

| <b>Professores/<br/>Caracterização</b> | <b>Sexo</b> | <b>Formação</b>                               | <b>Ano de<br/>Conclusão<br/>do Curso</b> | <b>Tempo de<br/>Experiência</b> | <b>Carga<br/>Horária/<br/>Semana</b> |
|--|-------------|---|--|---------------------------------|--------------------------------------|
| P1                                     | F           | Lic. em<br>Química/Biologia<br>(concluído)    | 2000                                     | 26 anos                         | 20 h                                 |
| P2                                     | F           | Ciências naturais<br>(concluído)              | -  | 38 anos                         | 31 a 39 h                            |
| P3                                     | F           | Ciências naturais<br>(concluído)              | -  | 34 anos                         | 20 h                                 |
| P4                                     | F           | Lic. Ciências<br>Biológicas<br>(concluído)    | 2007                                     | 1 ano                           | 20 h                                 |
| P5                                     | F           | Ciências naturais<br>(concluído)              | 2007                                     | 8 anos                          | 20 h                                 |
| P6                                     | F           | Lic. em<br>Matemática (em<br>andamento)       | -  | 1 ano                           | 20 h                                 |
| P7                                     | F           | Lic. em<br>Educação Física<br>(concluído)     | 2000                                     | 23 anos                         | 21 a 30 h                            |
| P8                                     | F           | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2015                                     | 1 ano                           | 40 a 50 h                            |
| P9                                     | M           | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2003                                     | 16 anos                         | 21 a 30 h                            |
| P10                                    | F           | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2008                                     | 20 anos                         | 21 a 30 h                            |
| P11                                    | F           | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2008                                     | 25 anos                         | 20 h                                 |
| P12                                    | F           | Lic. em Química<br>(concluído)                | 2013                                     | 6 anos                          | 20 h                                 |
| P13                                    | F           | Lic. em<br>Pedagogia<br>(concluído)           | 2007                                     | 28 anos                         | 20 h                                 |
| P14                                    | F           | Lic. em Física<br>(concluído)                 | 2002                                     | 20anos                          | 21 a 30 h                            |

|     |   |   |      |         |           |
|-----|---|---|------|---------|-----------|
| P15 | M | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | -    | 21 anos | 31 a 39 h |
| P16 | M | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2013 | 4 anos  | 21 a 30 h |
| P17 | M | Lic. em<br>Educação Física<br>(concluído)     | 2013 | 6 anos  | 21 a 30 h |
| P18 | F | Lic. em Ciências<br>Biológicas<br>(concluído) | 2007 | 24 anos | 20 h      |

**Fonte: Dados produzidos pelo pesquisador.**

A Educação Inclusiva tem como objetivo eliminar as desigualdades e inserir com qualidade e igualdade os alunos com deficiência—como aqueles com Deficiência Física, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação— no ambiente escolar de ensino, junto com os alunos que não fazem parte do objeto alvo de inclusão (BRASIL, 2008).

Para tanto, as escolas precisam garantir matrículas suficientes a esse público específico, assim como oferecer estrutura física e pedagógica apropriada, como: acessibilidade nos espaços de ensino e aprendizagem, mobiliários que atendam as respectivas necessidades dos alunos, salas de recursos multifuncionais, banheiros adequados, rampas, corrimão, sinalização tátil, visual, portas largas, recursos didáticos e pedagógicos (BRASIL, 2011).

Nessa perspectiva, as discussões apresentadas nesta pesquisa têm o objetivo de discutir acerca da concepção dos docentes de Ciências e Biologia quanto à estrutura física e pedagógica das escolas públicas da cidade de Umbaúba – (SE), a fim de compreender se na visão desses docentes, as escolas atendem a todos os alunos com qualidade e igualdade como determinam as leis e documentos nacionais citados no item 4.1.

Participaram da pesquisa 18 docentes que lecionam na área de Ciências e Biologia no período de realização da coleta de dados. Destes, a maioria (77,7%) é do sexo feminino, todos os docentes apresentam idade entre 21 e 47 anos, tem formação superior na área de Ciências Biológicas (50%), seguida de Ciências da Natureza (16,6%), Química (11,1%), Educação Física (11,1%), Física (5,5%), Matemática (5,5%) e Pedagogia (5,5%).

Como pode ser percebido, observa-se que existem docentes de diferentes áreas de formação ministrando aulas de Ciências e/ou Biologia, isso pode ser explicado devido à insuficiência de profissionais efetivos com formação na respectiva área de ensino, somado a falta de interesse político em selecionar novos docentes por meio de concurso público. Com

isso, os docentes das áreas divergentes optam muitas vezes por ministrar uma disciplina diferente da formação inicial para completar a carga horária em uma única escola. O que pode resultar, dessa forma, em uma prática de ensino com grandes chances de não atender as necessidades de aprendizagem dos alunos na área de Ciências e Biologia.

Com relação ao término da graduação, ao questionar os docentes sobre o ano de conclusão de suas formações, a maior parte dos docentes (77,7%) disse que concluiu o curso entre o ano de 2000 e 2013. Apenas 5,5% dos docentes estão com o curso em andamento e 16,6% dos docentes não indicaram o término do curso de graduação. Apesar dos docentes apresentarem um tempo de formação acadêmica relativamente recente a maioria possui idade acima de trinta e seis anos.

Esse fator pode ser uma indicação de que os mesmos tiveram iniciativa ou oportunidade de cursar o ensino superior com uma faixa etária de idade considerada elevada, é importante comentar que os mesmos já lecionavam antes de 2000. Isso pode ter acontecido devido à aprovação do Plano Nacional de Educação de 2001, que passou a determinar o livre exercício da profissão docente a partir do cumprimento do requisito necessário exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 através do art. 62, que obriga o docente a ter formação acadêmica superior em uma determinada área de ensino (BRASIL, 2001).

Em relação ao regime de trabalho, grande parte dos docentes (77,7%) tem vínculo efetivo, enquanto uma minoria (22,2%) apresenta contrato temporário. É importante destacar que profissionais efetivos têm a oportunidade de desenvolver um trabalho educativo de forma contínua sem que haja interrupção ao longo do processo de ensino, o que pode contribuir para uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, diferente dos docentes temporários, que ao fim de seu contrato não têm garantias de que poderão dar continuidade ao desenvolvimento das atividades que estavam sendo executadas junto aos seus alunos.

Também foi perguntado aos docentes sobre o tempo de trabalho. A maioria dos docentes (61,1%) possui vasta experiência docente, abrangendo entre dezesseis a trinta e oito anos de profissão. Enquanto que os demais (38,8%) têm um tempo relativamente curto de atuação na docência, ensinando de um a oito anos. De acordo com as respostas obtidas, verifica-se que os docentes que possuem vasta experiência na profissão apresentam um tempo de formação acadêmica menor que o período de prática docente. Isso significa que os mesmos começaram a lecionar antes de obterem a formação superior em suas respectivas áreas de ensino. Como exemplo, pode ser citado os docentes P11 que concluiu sua formação

acadêmica em 2008 com experiência em sala de aula de vinte e cinco anos e P13 que finalizou o curso no ano de 2007, sendo que este apresenta vinte e oito anos de atuação como docente.

Com relação à carga horária referente à regência de classe dos docentes no período de realização da pesquisa, gira em torno de 20 horas semanais (50% dos docentes); 21 a 30 horas semanais (33,3%), 31 a 39 horas semanais (11,1%) e apenas 5,5% dos docentes afirmaram ter de 40 a 50 horas semanais. Verifica-se que metade dos docentes possui tempo de trabalho semanal menor que os demais colegas, isso implica em menos desgaste físico e emocional e maior disponibilidade para se dedicar aos planejamentos de aula em comparação aos outros profissionais. Ainda nesse sentido, se faz necessário comentar a relação entre o tempo de experiência com a carga horária semanal, em que os docentes podem ter entendido que a regência era só em relação à disciplina de Ciências e Biologia, e não a regência em qualquer outra disciplina.

## 6.2 Concepções e Experiências

Levando em consideração a importância da Inclusão em sociedade e sobretudo, no ambiente educacional, foi perguntado aos docentes se eles consideram que as instituições de ensino em que lecionam acolhem com qualidade e igualdade todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Em relação a essa questão, cerca de 27,7% declarou que as escolas em que trabalham são inclusivas porque as mesmas recebem alunos com deficiência e se esforçam para garantir igualdade a todos. Houve também docentes que consideraram as escolas em que trabalham parcialmente inclusivas (22,2%). Já 38,8% dos docentes não consideram as escolas em que trabalham inclusivas. Estes justificam que falta adaptação estrutural, pedagógica e preparo de pessoal para lidar com as demandas de uma Educação Inclusiva, outros tiveram dúvida (5,5%) ou não responderam (5,5%).

De acordo com o que foi exposto acima, o docente P12 concorda que a instituição de ensino em que trabalha é inclusiva, em sua fala ele diz: *pois têm alguns alunos com deficiência e incluí-los no meio escolar.*

O docente P18 compartilha da mesma ideia, em que a escola onde leciona também é inclusiva: *porque acolhe alunos com Necessidades Especiais.*

Já o docente P8 concorda que o ambiente de ensino é inclusivo em partes, o mesmo menciona que: *ela recebe alunos com NEE e atende de acordo com o que pode ser oferecido.*

E o docente P16 acha que a escola em que trabalha é inclusiva de forma parcial: *pois embora a estrutura física seja inclusiva, não têm muitos profissionais especializados em alunos com Necessidades Especiais.*

Com relação a essa abordagem, P4 afirma que não considera a escola em que leciona inclusiva: *porque falta muito auxílio para os especiais, como guia, corrimão, livros, banheiros adequados.*

Também a docente P14 não concorda que o núcleo de ensino em que trabalha seja inclusivo, por que: *não existe nenhum treinamento dos profissionais para trabalhar com alunos especiais.*

De acordo com as legislações citadas no item 4.1, uma escola inclusiva não se limita apenas em receber alunos com deficiência em seu espaço de ensino, ela precisa estar preparada para oferecer ensino de qualidade com igualdade, respeitando as diferenças que são inerentes a cada aluno. Argumenta-se que para esse objetivo ser alcançado é preciso entre outras coisas, de infra-estrutura física acessível, salas de recursos multifuncionais equipadas, profissionais aptos para atuarem na mesma, disponibilização de materiais didático pedagógico, docentes e comunidade escolar habilitada e motivada para apoiarem os alunos no que for preciso (UNESCO, 1994).

Considerando a importância da formação inicial dos docentes para a concretização de uma Educação Inclusiva, perguntou-se aos participantes acerca dessa questão. Entre os docentes, 11,1% disse que a formação acadêmica preparou para lecionar na perspectiva da Educação Inclusiva, 27,7% dos docentes declarou que a formação acadêmica deu subsídio parcialmente, servindo apenas para dar algumas ideias a respeito de como atuar em sala de aula junto aos alunos com deficiência, os mesmos enfatizaram que o curso de LIBRAS durante a graduação não foi suficiente porque embora tivessem obtido conhecimento teórico, não tiveram experiência prática e 61,1% afirmou que a formação acadêmica não deu subsídios, porque a grade curricular do seu curso não ofertou disciplinas que fizessem abordagem sobre o tema.

De acordo com o docente P2 a formação acadêmica contribuiu para lecionar junto aos alunos com deficiência por que: *mostrou a importância e como trabalhar no desenvolvimento das crianças, porque necessita de uma atenção especial.*

Em sua fala, o docente P16 menciona que obteve orientação acerca de como lidar com esse público de forma parcial: *embora estudasse a respeito não tive experiência prática.* Destaca-se que o docente P16 possui graduação em Ciências Biológicas e relata ter

participado de curso de LIBRAS, ofertado pela secretaria de educação e/ou instituição de ensino em que leciona. Por conseguinte, o docente questiona que o curso ajudou apenas com o conhecimento teórico e que sentiu falta de atividades relacionadas à prática.

O docente P18 declara que não teve conhecimento acerca do assunto, ao declarar: (...) *não tive nem uma formação em relação à Educação Inclusiva.*

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que independente do apoio que os estabelecimentos de ensino oferecem, os docentes podem por iniciativa própria ir em busca de conhecimento teórico e prático e usar a criatividade para elaborar alternativas ou métodos de ensino que venham ajudar na aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles com Deficiência Física, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/superdotação.

Ainda nessa perspectiva, ao perguntar aos docentes sobre os possíveis obstáculos para atender os alunos, a maioria dos docentes (61,1%) afirmou que a principal dificuldade no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos com deficiência está relacionada à carência na formação pedagógica. Ou seja, os mesmos não tiveram uma formação acadêmica que os preparasse suficientemente para lidar com a Educação Inclusiva, 33,3% falou não terem tido experiência com esse público e 5,5% não respondeu.

Nesse sentido, o docente P9 declarou que: *a grade curricular não contemplava metodologias pedagógicas para uma Educação Inclusiva.* Em sua fala, o docente se refere à deficiência que teve o seu curso, em não fornecer conhecimento necessário para trabalhar junto a alunos com deficiência. Com relação às metodologias citadas na fala de P9, é importante comentar que práticas pedagógicas são mecanismos utilizados pelos docentes com o objetivo de proporcionar ensino e aprendizagem de qualidade capaz de atender não apenas um determinado grupo de alunos, mas a todos os educandos. No entanto, se o docente não consegue desenvolver um ensino com metodologias variadas, dentro da perspectiva inclusiva, por não ter obtido o conhecimento necessário durante a formação acadêmica ou outras questões, seria um caminho viável que os núcleos de ensino onde os mesmos lecionam ofertassem periodicamente cursos para incentivar o docente ao aprimoramento e criação de novas formas de construção do saber, que ajudassem a todos os alunos no processo de obtenção de uma Educação Inclusiva sem qualquer restrição.

O docente P17 fez o seguinte relato: *não tive essa experiência.* Destaca-se que o docente P17 afirmou não ter tido dificuldade no trabalho junto aos alunos com deficiência por ainda não ter tido a experiência de lidar com os mesmos.



Seguindo essa mesma linha de raciocínio, os docentes participantes da pesquisa deixaram claro que a maior dificuldade em trabalhar com alunos que fazem parte do contexto de inclusão consiste na ausência de conhecimentos e habilidades que não obtiveram no período de sua formação acadêmica. No entanto, a resolução do CNE/CP nº 1/2002 afirma por meio de suas diretrizes que as universidades têm por obrigação inserir nos cursos ofertados pela mesma, abordagem de temas que conduza o futuro docente à discussão e a aquisição de conhecimento e habilidades para saber lidar com as diferenças que são inerentes a cada aluno, existente em sala de aula (BRASIL, 2002).

Destaca-se que 16,6% dos docentes concluíram a graduação antes de 2002, não tendo dessa forma a oportunidade de terem na grade curricular de seu curso, disciplinas com abordagens relacionadas à Educação Inclusiva. Todavia, a grande maioria (66,6%) formou-se após a vigência da resolução do CNE/CP nº 1/2002, que se tivesse sido efetivamente concretizada, esperava-se que os docentes da presente pesquisa viessem estar preparados com discussões voltadas para os princípios da Educação Inclusiva.

Ainda mediante esse ponto de vista, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, os estados e municípios por meio de seus órgãos competentes direcionados a área da educação tem o dever de proporcionar aos docentes que já lecionam, cursos de aprimoramento com o objetivo de conduzir os mesmos a saberem lidar com os inúmeros desafios que surgem no cotidiano não só dentro da sala de aula mas em meio a comunidade escolar (BRASIL, 2001). Observa-se que 55,5% dos docentes participantes da pesquisa, já lecionavam antes de 2001 e 38,8% dos docentes afirmou terem tido formação continuada depois de 2001.

Verifica-se que entre os docentes que já trabalhavam antes de 2001 apenas P1, P2, P7 e P10 tiveram qualificação profissional depois do respectivo ano. Nesse caso, vale ressaltar que a não participação dos demais docentes pode ter ocorrido, pelo fato dos mesmos não terem demonstrado interesse em participar dos cursos promovidos ou os estabelecimentos de ensino em que lecionam através das secretarias de educação não proporcionou a oportunidade de participação de eventos como o que foi citado anteriormente. Importante mencionar também que os docentes que se formaram antes de 2001 passaram a ter a oportunidade de reciclar o seu conhecimento a partir dos cursos de aperfeiçoamento garantidos através da lei do (PNE) que entrou em vigor no respectivo ano.

Ainda levando em consideração esse aspecto, observa-se que a oferta do ensino superior para docentes e da formação continuada é um dos requisitos garantidos através das

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 1996. Todavia, é por meio do Plano Nacional de Educação criado em 2001 que tais exigências são de fato vistas como algo obrigatório sem os quais não poderão exercer a profissão àqueles que não obtiverem (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, os participantes foram orientados a emitir opinião de como a formação continuada poderia contribuir para práticas mais inclusivas, superando a defasagem apresentada na formação inicial. Sobre isso, a maioria dos docentes (77,7%) afirmou que a formação continuada poderia fornecer conhecimento teórico e prático, habilidades necessárias para trabalhar junto aos alunos com deficiência, suporte e estratégias de como utilizar recursos pedagógicos ideais para cada aluno, em contrapartida, 5,5% relatou que nunca participaram de cursos de aperfeiçoamento e 16,6% não respondeu.

A docente P8 afirmou que a formação continuada: *devem abranger programas de capacitação, cursos que visem mudar ações no ensino. O professor também deve refletir sobre suas práticas.*

Seguindo também essa linha de pensamento o docente P9 se manifestou dizendo que a formação continuada ajudaria: *dando-nos um norte de como lidar com alunos especiais e quais os recursos ideais e eficientes para o aprendizado dos alunos.*

Como sugestão de como a formação continuada poderia ser desenvolvida, 66,6% dos docentes apontou caminhos como cursos específicos e estrutura pedagógica qualificada, além de ajuda psicológica, emocional e espiritual, 16,6% disse não ter sugestões sobre a efetivação da formação continuada e 16,6% não responderam. Dentro desse aspecto, os docentes sugeriram que o processo de formação continuada deve ocorrer a partir de mecanismos eficazes que conduzam aos mesmos a aprenderem utilizar na prática, métodos didáticos como ferramentas necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos. E levando em consideração o desgaste emocional e/ou psicológico, deve ser oferecido algum tipo de assistência que leve a minimizar os respectivos danos causados no dia a dia da profissão.

Sobre as experiências dos docentes ao trabalhar junto a alunos com deficiência, destaca-se que mais da metade dos participantes (61,1%) afirmou ter tido experiências. Os mesmos declararam terem sentido a necessidade de apoio numa formação continuada para saberem melhor lidar com as dificuldades apresentadas pelos respectivos alunos. Cerca de 33,3% dos docentes relatou não terem passado por experiência no trabalho junto a alunos com deficiência e 5,5% não respondeu essa questão.

Levando em consideração as experiências adquiridas com o decorrer do tempo, a docente P1 mencionou da seguinte forma: *sentir necessidade de aprender como ajudar o aluno a aprender por ter formação insuficiente.*

De acordo também com as experiências obtidas ao longo de seu trabalho o docente P15 declarou: *sinto a necessidade de capacitação nesse sentido, mas sinto pouco estímulo do poder público para isso.*

Com relação aos docentes que falaram não terem tido experiência no trabalho junto a alunos com deficiência, talvez os mesmos não tenham conseguido perceber a existência de alunos com dificuldades de aprendizagem ou no entendimento dos respectivos docentes, esse público se resume apenas às pessoas com Deficiências Física ou Transtorno do Espectro Autista.

Foi solicitado aos docentes que comentassem se em algum momento durante a sua trajetória docente foi preciso promover mudanças na metodologia de ensino a fim de atender a alunos com deficiência. Sobre isso, cerca de 55,5% dos docentes falou que mudaram a prática pedagógica para atenderem as necessidades de seus alunos com deficiência. As respectivas mudanças ocorreram na metodologia de ensino e na avaliação, 11,1% não mudou a prática pedagógica e 33,3% falou não terem tido experiência com esse público.

Levando essa abordagem em consideração, é importante mencionar que todos os docentes precisam ter a consciência de que só é possível desenvolver um ensino na perspectiva da Educação Inclusiva, se os mesmos tiverem dispostos a reverem diariamente as suas práticas pedagógicas e promoverem mudanças sempre que o objetivo de levar conhecimento científico a todos de igual modo não for alcançado (SANTOS; BALBINO, 2015).

Devido à importância do uso de materiais didáticos como alternativa para facilitar o ensino e à aprendizagem, perguntou-se aos docentes se os mesmos já tiveram a iniciativa de produzir algo nessa perspectiva. Apenas 16,6% dos docentes informaram que já confeccionaram algum tipo de recurso didático para subsidiar a prática de ensino junto aos alunos com deficiência, 33,3% afirmou que nunca confeccionaram recursos didáticos para essa finalidade, 33,3% declarou não terem obtido experiência com esse público e 16,6% não respondeu.

Ao levar essa abordagem em consideração, a docente P4 relatou que fez da seguinte forma: *levando material concreto para utilizar os órgãos dos sentidos. Já fiz essa*

*experiência. Sentir o frio, quente, azedo, doce, vendando os olhos para perceber os objetos utilizados.*

Seguindo esse mesmo exemplo a docente P7 mencionou a confecção de: *murais, painéis, quebra-cabeça, ditado mudo...*

O docente P15 falou que não chegou a produzir nenhum tipo de material didático, segundo ele: *não soube como preparar recurso nesse sentido para aluno com surdez.*

Levando em consideração as falas dos docentes citados acima, é importante entender, que os recursos didáticos representam mais um método de instrução e avaliação que pode ser utilizado pelo docente com o objetivo de facilitar o ensino e a aprendizagem de conteúdos considerados complexos a todos os alunos. E ao mesmo tempo ajudar os alunos com deficiência a obterem um nível de conhecimento científico que de outra forma poderiam não desenvolver, colocando em condições de igualdade de esse público aprender os assuntos da disciplina como os demais colegas de classe (BRASIL, 2002).

### **6.3 Concepções em Relação à Adaptação das Escolas**

A inclusão escolar inclui entre tantos aspectos a adequação de espaços físicos, como a própria entrada no ambiente de ensino, sala de aula, biblioteca, quadra poliesportiva, pátio e refeitório, aliada a mobiliários acessíveis que devem acolher com qualidade e igualdade a todos os alunos (BRASIL, 2011). Mediante esse contexto foi solicitado aos docentes que comentassem a respeito da existência de estrutura física e acessibilidade das escolas em que lecionam. Destaca-se que todos os docentes afirmaram que as escolas em que trabalham possuem algum tipo de estrutura física e acessibilidade, como portas acessíveis, escadas com corrimão, rampas, espelhos acessíveis nos banheiros e/ou piso tátil.

De acordo com as legislações citadas no item 4.1 deste trabalho, todos os núcleos de ensino devem ser construídos e/ou receberem as adequações que forem necessárias, de forma a receber e atender toda a comunidade escolar, sem que haja nenhum tipo de restrição que impeça a locomoção ou o uso de equipamentos existentes nos respectivos recintos para bem acolher os alunos.

Os ambientes de ensino precisam ter mobílias que se adéquem a todos os alunos com algum tipo de deficiência. Nesse sentido, mais da metade dos docentes (55,5%) disse que as escolas em que lecionam possuem apenas bebedouros e carteiras acessíveis para atender alunos com deficiência física. Enquanto 44,4% dos docentes relatou não haver nas escolas em

que lecionam nenhum tipo de equipamento mobiliário que atenda às necessidades dos alunos com deficiência física. Nesse sentido, considerando as respostas dadas pelos docentes anteriormente com a atual, mostra que parte dos docentes não concorda que os itens mencionados nessa questão, façam parte de um conjunto de equipamentos mobiliários com o fim de auxiliar os alunos no dia a dia escolar.

Com relação à acessibilidade nos banheiros dos estabelecimentos de ensino, para receber alunos com deficiência, a metade dos docentes (50%) declarou que as escolas em que trabalham possuem banheiros com estrutura e acessibilidade adequada para atender alunos com deficiência física como, instalação de bacia adequada, áreas de circulação, acessórios, barras de apoio, lavatório, mictório e sinalização tátil. Já outra parte dos docentes (50%) afirmou não haver nas escolas em que lecionam banheiros adaptados com estrutura adequada para o atendimento de alunos com deficiência física.

A importância das adaptações estruturais dos estabelecimentos de ensino consiste em proporcionar acesso livre a esse público e inserir, sem exceção, todos os alunos com deficiência, oferecendo a garantia de poder usufruir livremente de espaços dentro da escola, recursos de aprendizagem, intercomunicação e conhecimento científico (BRASIL, 2011).

De acordo com o artigo 24 do Decreto nº 5. 296 de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004, sn).

(...) os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, inclusive salas de aula, bibliotecas, auditórios, ginásios e instalações desportivas, laboratórios, áreas de lazer e sanitários.

Ainda dentro dessa perspectiva, apesar dos relatos que afirmam não haver estrutura física suficiente e adequada nos espaços educacionais de ensino de algumas escolas, que facilite a acessibilidade dos alunos, há existência de documentos como os citados no item 4.1 que oferece garantias desse direito e recomenda que todo espaço escolar seja acessível. Vale ressaltar a distorção entre a teoria posta na legislação e o discurso dos docentes proveniente da experiência prática, a fim de reivindicar melhores condições na educação do município de Umbaúba – (SE), sobretudo, para os alunos com deficiência.

O Decreto de nº 186/2008 e nº 6.949/2009 destacam que (BRASIL, 2011):

Ao promulgar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CMDPD (ONU/2006), por meio dos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, o Brasil assume o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional geral em razão da deficiência.

Ao perguntar aos docentes se os núcleos de ensino em que trabalham fornecem recursos didático-pedagógico para facilitar a construção de conhecimento científico dos alunos com deficiência, parte dos docentes (44,4%) declarou que os estabelecimentos de ensino em que trabalham disponibiliza alguns materiais, tais como computador adaptado, livros em Braille e na Língua Brasileira de Sinais, livros em áudio e digital falado e recursos áudio visuais que favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência. Já 55,5% dos docentes afirmaram não ter recursos pedagógicos de nenhuma natureza. Mediante as respostas dadas pelos docentes, talvez isso tenha ocorrido, pelo fato de que algumas escolas realmente não possuam nenhum tipo de equipamento e/ou material didático específico para esse público.

Ainda nesse contexto, além da estrutura didático-pedagógica, os núcleos de ensino devem ofertar por parte da direção e equipe pedagógica, formas de orientação que ajudem os docentes no trabalho que envolve Inclusão Educacional. Referente a esse quesito, mais da metade dos docentes (72,2%) declarou receber algum tipo de orientação por parte da instituição de ensino relacionada ao trabalho que é exercido junto aos alunos com deficiência, através de cursos, palestras, demonstração de recursos pedagógicos e lúdicos, por meio de profissionais como psicólogo e psicopedagogo. Uma menor representatividades dos participantes da pesquisa (27,7%) afirmou que até o período da aplicação do questionário, não havia sido oferecido orientação aos mesmos.

De acordo como Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, os ambientes de ensino através dos órgãos públicos competentes que cuidam dos interesses relacionados a educação devem ofertar formação contínua, no intuito de preparar os docentes a enfrentarem os desafios que são pertinentes a profissão. Neste sentido, apenas 27,7% dos docentes disse ter participado de cursos ofertados pelas mesmas. Já, parte dos docentes (72,2%) afirmou não ter participado de cursos como LIBRAS, Braille e soroban, por não ter sido ofertado pelas secretarias de educação e/ou instituição de ensino.

Ainda nessa perspectiva, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) através do art. 12 que menciona as leis de nº 10.098/2000 e 10.172/2001 afirma que os estabelecimentos educacionais têm a obrigação de fornecer estrutura necessária capaz de atender as necessidades específicas de cada aluno (BRASIL, 2001).

Cabe também as instituições escolares garantir a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência auditiva e visual, acesso a materiais educativos de acordo com a forma de comunicação e interação correspondente a cada aluno (BRASIL, 2001). Ainda de acordo com as leis apresentadas, deve haver disponibilização de profissionais preparados dentro da comunidade escolar, incluindo as salas de aula de ensino regular e de atendimento educacional especializado (AEE) para acolher a todos os alunos independente de suas deficiências, através da viabilização de cursos para uma formação continuada que possibilite os docentes a se tornarem habilitados para a determinada função.

Ainda se referindo à necessidade de qualificação dos docentes, foi perguntado aos profissionais se em algum momento eles tomaram a iniciativa de procurar algum curso que ajudasse na comunicação e interação com os alunos. Nesse sentido, cerca de 61,1% dos docentes afirmou não terem feito cursos de LIBRAS, Braille ou soroban por iniciativa própria, e sim cursados no período da graduação, por meio das secretarias de educação e/ou instituição de ensino em que lecionam. Apenas 22,2% dos docentes disse ter procurado cursos voltados para o tema educação inclusiva e 16,6% dos docentes não responderam.

Mediante ao que foi declarado pelos 61,1% dos docentes acima, tal postura pode ser desencadeada por vários fatores, dentre eles, a disponibilidade de tempo por conta da carga horária de trabalho excessiva, falta de incentivo financeiro, apoio por parte da direção da escola. Todos esses motivos acabam contribuindo para que os docentes sejam impossibilitados de irem em busca de um melhor aperfeiçoamento do seu trabalho, por meio da aquisição de novas técnicas de comunicação e metodologias de ensino para o desenvolvimento de um serviço qualificado junto aos alunos da Educação Inclusiva.

Ao solicitar que os profissionais emitissem suas opiniões sobre a importância dos cursos em que os mesmos participaram, parte dos docentes (44,4%) considerou relevante o aprendizado adquirido por meio dos cursos de qualificação para atuarem junto aos alunos com deficiência, já 5,5% dos docentes falou que não participaram de nenhum curso e 50% dos docentes não responderam.

A formação continuada é um recurso que deve ser incentivado e ofertado continuamente aos docentes com o objetivo de aperfeiçoar suas práticas de ensino e adquirir novos conhecimentos aliada a aprendizagem de novas metodologias educativas que favoreçam a aquisição do saber científico por parte de todos os alunos (ANDRE, 2013). Ainda segundo a autora, estudos idealizados a respeito da obtenção de graduação em nível superior por parte dos docentes, mostram que há secretarias de educação em regiões do Brasil que ao se preocupar com a qualificação dos docentes, tem se esforçado no desenvolvimento de estratégias que visa ajudar os mesmos a enfrentar os desafios que surgem no dia a dia da prática educacional. No entanto, de acordo com os discursos dos docentes da rede pública da cidade de Umbaúba – (SE), o mesmo não tem acontecido no município.

Como exemplo pode ser citado à viabilização de um espaço exclusivo e permanente que oferece aos docentes, auxílio e apoio pedagógico com estrutura necessária a fim de que os mesmos aprendam a lidar com as especificidades de cada aluno (ANDRE, 2013). Ainda de acordo com a autora, entre os municípios que têm se preocupado com a qualificação dos docentes, estão às cidades de Jundiaí (SP), Sobral (CE) e Campo Grande (MS), através não só da formação contínua, mas de uma remuneração justa, elevação da auto-estima dos profissionais e recursos didáticos disponíveis, acreditando que em meio a todo esse investimento o maior beneficiado são os alunos, que irão desfrutar de uma educação de qualidade.

Seguindo esse viés, o presente trabalho visou através das opiniões dos docentes que lecionam nas escolas públicas da cidade de Umbaúba – (SE), fazer levantamentos sobre a forma como a Educação Inclusiva está sendo conduzida na mesma, e infelizmente não foram encontrados os mesmos resultados que André (2013). No entanto, a partir da exposição dessa problemática, por meio da pesquisa realizada, espera-se que haja melhorias na Educação Inclusiva, através de atitudes que serão tomadas pelas autoridades competentes.

#### **6.4 Limites e Potencialidades da Educação Inclusiva**

Entre os fatores que desfavorecem os alunos com deficiência estão à falta de estrutura física adequada com acessibilidade, inexistência de recursos didático-pedagógicos que atendam as especificidades de cada aluno e ajudem na aprendizagem e a falta de qualificação profissional por parte dos docentes. Além de uma equipe pedagógica e direção escolar presente para lidar com os alunos que fazem parte do contexto inclusivo (SANTOS;



BALBINO, 2015). Ainda de acordo com as autoras, se faz necessário que tais tipos de barreiras sejam mitigadas, para que de fato, a proposta da Educação Inclusiva se concretize, de modo que os alunos que fazem parte desse público consigam viver em condições de igualdade, não só no ambiente de ensino mas, em meio a sociedade em que convivem.

Por meio do pedido feito aos profissionais para que os mesmos falassem se de fato estão preparados para lecionar os conteúdos de Ciências e Biologia a esse público, cerca de 11,1% dos docentes falou que sentem-se preparados. Já 22,2% dos docentes falou que estão parcialmente preparados, pois, relataram que precisam de mais experiência e 66,6% dos docentes por não saber a melhor forma de ensinar a um público específico, por ter necessidade de qualificação através da formação continuada ou devido à falta de experiência, afirmaram não estar preparados para trabalhar os conteúdos de Ciências e Biologia junto aos alunos com deficiência .

Como são vários os motivos nos quais já foram citados no decorrer desse trabalho, que atuam como barreiras, impedindo que os alunos com deficiência sejam acolhidos no ambiente educacional de ensino, foi solicitado aos docentes que apontassem causas que contribuem para que isso aconteça. Dentro desse aspecto, a maioria dos docentes (77,7%) mencionou que os fatores limitantes da prática Inclusiva se constituem na falta de estrutura física e pedagógica ofertada aos alunos com deficiência e 22,2% não responderam.

Foi perguntado aos docentes de que forma todos os alunos sem exceção poderiam ser atendidos no ambiente de ensino com condições de igualdade para aprenderem juntos. Levando em consideração esses fatores, a maioria dos docentes (83,3%) disse que, com estrutura física e pedagógica preparada é possível acolher com eficiência e igualdade todos os alunos com deficiência no ambiente educacional de ensino e 16,6% não responderam.

Dentro dessa perspectiva, a docente P14 fala que é possível: *formando professores, uma estrutura de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem essas crianças ou adolescentes.*

A docente P18 afirma que se deve: *aceitar e valorizar as diferenças, incluindo no ensino aprendizagem estratégias educativas envolvendo essa temática.*

Em relação às garantias concedidas aos alunos com deficiência, se faz necessário indagar que a Educação Inclusiva é um direito adquirido aos alunos com deficiência, através de leis e documentos que tem o objetivo de assegurar aos mesmos, qualidade e igualdade no que diz respeito à oferta do atendimento educacional e aprendizagem junto aos demais colegas de classe no intuito de combater as indiferenças (BRASIL, 2008).

No entanto, para fazer valer as propostas da Educação Inclusiva foi determinado que as instituições de nível superior tivessem por obrigação incluir na grade curricular de ensino de seus cursos, disciplinas que abordem a temática da inclusão escolar aos futuros docentes (BRASIL, 1996). Ainda de acordo com o documento foi atribuído também aos núcleos de ensino, por meio das secretarias de educação, proporcionar aos docentes que já lecionam qualificação contínua por meio de cursos que visa preparar os mesmos para atender com eficiência e igualdade cada aluno, de acordo com as suas necessidades.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96 as escolas devem disponibilizar materiais didáticos, profissionais habilitados e salas de recursos multifuncionais que atendam às necessidades de aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 1996). Além do que já foi citado, há também o Programa Escola Acessível, que exige das escolas uma estrutura física adequada, que proporcione aos alunos acesso à utilização de todos os espaços do colégio e ao uso de equipamentos existentes nos recintos (BRASIL, 2011).

De acordo com o que foi relatado pelos docentes, as demandas referentes à Educação Inclusiva contidas nas leis, não estão sendo colocadas em prática como deveriam nas instituições de ensino em que lecionam. Pois, nos mesmos há ausência de suporte didático pedagógico, profissionais habilitados para trabalhar com esse público, estrutura física e mobiliários acessíveis, a fim de atender com qualidade e igualdade a todos os alunos conforme as especificidades que são inerentes a cada um. Levando em consideração a opinião dos docentes acerca da Educação Inclusiva, o docente P15 se posicionou da seguinte maneira: *é um assunto relevante, porém com poucas ações efetivas na rede pública de ensino.*

O docente P16 afirmou que: *a maioria das escolas não estão preparadas para atender os alunos com NEE.*

De acordo com o docente P17: *os alunos com NEE não estão tendo a assistência educacional que deveriam ter.*

Continuando nessa perspectiva, isso mostra que os investimentos que deveriam ser feitos nas instituições de ensino não estão acontecendo na prática, prejudicando o crescimento e o desenvolvimento educacional de todos os alunos, principalmente aqueles com deficiência, que tem a escola como o principal meio de conquista da sua dignidade, independência, respeito e igualdade (BRUNO, 2000).

Ainda dentro desse aspecto, mediante os resultados obtidos por meio da presente pesquisa, observa-se que as escolas municipais e estaduais da cidade de Umbaúba – (SE) não

são as únicas que precisam de um significativo investimento por parte do poder público a fim de proporcionar Educação Inclusiva com qualidade e igualdade.

Foi desenvolvida uma pesquisa com 21 docentes, com formação na área de Ciências e Biologia de escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo (SP), onde mostram a partir das concepções desses profissionais, que as mesmas não possuem estrutura física acessível para atender os alunos com deficiência, há ausência de materiais didático pedagógico para trabalhar conforme as necessidades específicas desse público, não há parceria entre os docentes e os profissionais que atuam nas salas de recursos especializados, os docentes não se sentem preparados para lecionar os conteúdos de Ciências e Biologia aos mesmos e falta de incentivo à formação continuada. No entanto, parte dos docentes costumam por iniciativa própria ir em busca de qualificação profissional sempre que é possível (DIAS; CAMPOS, 2013).

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho desenvolvido procurou identificar se de fato as políticas públicas nacionais voltadas para a Educação Inclusiva, estão sendo implementadas nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Umbaúba – (SE), através da concepção dos docentes que lecionam nas disciplinas de Ciências e Biologia, para atender os alunos com deficiência no ambiente escolar junto aos demais colegas de classe.

Mediante o estudo realizado foi observado que, para alguns docentes, a Educação Inclusiva se resume apenas no fato da escola receber alunos com deficiência, ainda que as mesmas não possuam estrutura física e pedagógica adequada para o atendimento dos alunos. Já outros docentes, mencionaram que a obtenção de uma escola Inclusiva acontece com algum tipo de estrutura física. Através desses resultados conclui-se que, a formação continuada se constitui em uma das principais ferramentas que pode possibilitar aos docentes dentre outras coisas, a aquisição de informações e conhecimento a respeito dos direitos reservados aos alunos com deficiência.

A maior parte dos docentes declarou que, não consideram as escolas em que lecionam inclusivas, pois, as mesmas não apresentam estrutura física suficiente e adequada para atender os alunos com deficiência, a fim de que os mesmos tenham livre acesso para poderem se locomover e usufruir dos espaços físicos que desejarem no ambiente escolar. Os docentes também relataram que falta estrutura pedagógica, assim como salas de atendimento educacional especializado para subsidiar a prática de ensino de forma a atender as especificidades de cada aluno.

Como pode ser visto os resultados obtidos através da concepção dos docentes, mostraram que as escolas participantes da pesquisa, precisam de significativos investimentos por parte do poder público, a fim de que o atendimento educacional prestado à comunidade escolar seja efetivo e contribua para alcançar os objetivos almejados por todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência. Nessa perspectiva, os docentes afirmaram que, a formação acadêmica que tiveram não deu subsídios para trabalharem com a proposta da Educação Inclusiva e consequentemente lidar com as formas diferenciadas de promover conhecimento científico aos alunos com deficiência. Outra parte dos docentes, por sua vez, falou que não há investimento na qualificação profissional por meio da formação continuada, como determinam as leis nacionais.

Ainda nesse sentido, alguns docentes citaram como ponto positivo, o acesso a algum tipo de orientação relacionada à Educação Inclusiva, fornecida sempre que possível pelas instituições de ensino, na qual os mesmos consideraram relevantes os conhecimentos que obtiveram na participação dos respectivos encontros sobre a temática em questão, no intuito de adquirirem qualificação para atenderem a todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência.

De acordo com a opinião de alguns docentes, a efetivação da proposta da Educação Inclusiva acontecerá a partir do momento que as políticas públicas forem de fato levadas a sério, por meio daqueles que tem o poder de fazer valer o que as mesmas determinam que são as autoridades políticas através dos órgãos públicos, dentre eles, as secretarias municipais e estaduais de educação.

Mediante os resultados obtidos por meio das concepções dos professores de Ciências e Biologia, conclui-se que não há inclusão nas escolas da rede municipal e estadual da cidade de Umbaúba – (SE), pois, as mesmas não dispõem dentre outros fatores, de estrutura física, materiais didático pedagógico e Salas de Recursos “comum” que seja adequada para atender aos alunos com deficiência, conforme determinam as leis citadas no item 4.1 deste trabalho.

Em suma, para que haja a concretização de uma Educação Inclusiva que de fato possa eliminar atos de exclusão e barreiras que são impostas aos alunos com deficiência, se faz necessário que além do cumprimento de leis e documentos criados com esse propósito, haja comprometimento com a educação e união entre todos os profissionais que fazem parte da comunidade escolar, envolvendo os alunos assim como seus pais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRE, M. **Política de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores**. Educar em Revista [em línea], Curitiba, Outubro-dezembro. 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=155029382003>> ISSN 0104-4060. Acesso em: 21 jan. 2018.

BATISTA, C. D. S. **Políticas públicas e a pessoa com deficiência na perspectiva da educação em direitos humanos**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 21 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/.../browse?...Batista%2C+Claudia+Daniele+San+tos...>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRUNO, M. **Escola Inclusiva: problemas e perspectivas**. In: II Encontro de Educação do Oeste Paulista, 200, Presidente Prudente. Palestra. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, 2000. P. 80-90. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/60>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 out. 2001. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. Decreto nº 5296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 14 jan. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Seção 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70ª ed. Lisboa. Universidade da França. 1977.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 2. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela portaria ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <[http://www.peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://www.peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Escola Acessível. Manual do Programa Escola Acessível. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012.../9933-manual-programa-escola-acessivel>>. Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. Resolução cne/cp nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF, 18 fev. 2002. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Portal de ajudas técnicas. Recursos pedagógicos adaptados. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec\\_adaptados.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BRASIL. Resolução cne/ceb nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: uma possibilidade para a inclusão social. 2003. 100 f. Programa de Pós-Graduação em (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n22/n22a09>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

DIAS, A. B; CAMPOS, L. M. L. **A educação inclusiva e o ensino de ciências e de biologia: a compreensão de professores do ensino básico e de alunos da licenciatura**. Botucatu: Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R1057-1.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=2>>. Acesso em: 22 set. 2017.

MACHADO, L. D. **O ensino de ciências para deficientes auditivos**. Brasília: Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Goiás, 2011. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1850/7/2011\\_LadyanaDiasMachado.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/1850/7/2011_LadyanaDiasMachado.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

MATHIAS, D. F. **Metodologias para o ensino de ciências direcionadas a alunos com necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Centro Universitário Metodista IPA, 2009. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-br&q=daphine+ferreira+mathias+++++metodologias+para+o+ensino+de+ciencias+direcionadas+a+alunos+com+necessidades+educativas+especiais&btnq=&ir=lang\\_pt](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-br&q=daphine+ferreira+mathias+++++metodologias+para+o+ensino+de+ciencias+direcionadas+a+alunos+com+necessidades+educativas+especiais&btnq=&ir=lang_pt)>. Acesso em: 26 ago. 2017.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas. 2003.

OLIVEIRA, W. D.; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a relação entre o intérprete de libras e o professor: implicações para o ensino de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [Goiânia], v. 15, n. 3, p. 597-626, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/2535>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SILVA, C. F.; GAIA, M. C. M. **Educação inclusiva e o ensino de ciências**. [Porto Alegre]: Centro Universitário Metodista IPA, 2013. Disponível em: <<http://www3.izabelahendrix.edu.br/ojs/index.php/aic/article/view/402>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SILVA, N. S. D. M. **Educação inclusiva: das políticas públicas e aparatos norteadores à realidade do contexto escolar vigente**. Caicó: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015. Disponível em: <<https://www.monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1192>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SEELLEN, K. V.; TAKITANI, D. G. **Formação inicial em ciências biológicas para atuação com alunos em contexto inclusivo**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41698>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do professor diante da inclusão escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, [São Roque], v. 5, n. 1, 2014. Disponível em:



<[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=O+Papel+do+Professor+Diante+da+Inclus%C3%A3o+Escolar&btnG=&lr=lang\\_pt](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&q=O+Papel+do+Professor+Diante+da+Inclus%C3%A3o+Escolar&btnG=&lr=lang_pt)>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SILVA, T. S. **Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva: utilização de tecnologia assistiva com alunos com deficiência visual**. 2014. 176 f. Mestrado (Ensino de Ciências Naturais e Matemática) – Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <<https://bdtd.ufs.br/handle/tede/1910>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UMBAÚBA, 2016. Disponível em: <<http://www.escol.as/109983-benedito-barreto-do-nascimento>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UMBAÚBA, 2016. Disponível em: <<http://www.escol.as/110005-adelvan-cavalcanti-baptista>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DE UMBAÚBA, 2016. Disponível em: <<http://www.escol.as/109985-profie-josefina-batista-hora>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEED. SERGIPE. Disponível em: <<http://www.seed.se.gov.br/noticia.asp?cdnoticia=6112>>. Acesso em: 23 set. 2017.

SANTANA, C. S.; SANTOS, M. M. S.; BARRETO, R. A.D. N. Retrato social de Sergipe. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2011. 426 p. Disponível em: <<http://C:/Users/Usuario/Downloads/4%20-%20Retrato%20Social%20de%20Sergipe.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2017.

SANTOS, P. O.; BALBINO, E. S. A inclusão e o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiências: metodologias e práticas dos professores. In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca, 2015. Arapiraca. Anais. Arapiraca: Universidade Federal de Alagoas, 2015. P. 1–15. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/cipar/article/viewFile/1879/1380>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 24 jun. 2017.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <[http://www.redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://www.redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

VEIGA, L. C. L. **O papel do gestor escolar no processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <[http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014\\_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9198/1/2014_LigiaCorreaLustosadaVeiga.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE (CCBS)  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Resolução nº 196/96 – Conselho Nacional de Saúde

Senhor(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada: **“Percepção de professores de Ciências e Biologia de escolas públicas da cidade de Umbaúba - SE sobre a Educação Inclusiva”**, que tem como objetivo geral compreender a percepção de professores de Ciências e Biologia, das escolas públicas da cidade de Umbaúba - SE, quanto à adaptação estrutural e pedagógica para bem acolher estudantes com Necessidades Educativas Especiais e como essa adaptação reflete na prática. Essa pesquisa é realizada através de uma abordagem qualitativa, sua participação consiste em responder a um questionário que visa atender ao objetivo proposto. Suas respostas serão tratadas de forma anônima, de modo que em nenhuma etapa da pesquisa será divulgado o seu nome. Os dados coletados serão usados somente nessa pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária e a qualquer momento você pode se recusar a participar da pesquisa e retirar seu consentimento, sem que haja nenhum prejuízo a sua pessoa.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Da mesma forma, não haverá riscos de qualquer natureza com relação a sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o e-mail do pesquisador responsável e da orientadora da pesquisa, podendo a qualquer momento tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e quanto a sua participação. Desde já agradecemos!

Profa. M. Sc. Isabela Santos Correia Rosa Josué Conceição Dias

Departamento de Biologia (UFS)

Graduando em Biologia

e-mail: isa\_biocorreia@hotmail.com e-mail: josueconceicao@bol.com.br

São Cristovão, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

Declaro estar ciente do inteiro teor desse termo de consentimento e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Sujeito da pesquisa: \_\_\_\_\_

(Assinatura)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA REDE MUNICIPAL E ESTADUAL DA CIDADE DE UMBÁÚBA – SE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

### Questionário para o (a) professor (a) de Ciências e Biologia

Prezado (a) professor (a),

*Este questionário é parte integrante de meu projeto de monografia, intitulado “Percepção de professores de Ciências e Biologia de escolas públicas da cidade de Umbaúba - SE sobre a Educação Inclusiva”. Todas as informações prestadas serão anônimas e unicamente utilizadas para pesquisa científica.*

*Desde já, agradeço sua compreensão e colaboração.*

#### 1.Caracterização do perfil profissional dos entrevistados:

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

Faixa etária: ☐ 21 – 35 anos ☐ 36 – 46 anos ☐ Acima de 47 anos

Formação inicial (Curso/Instituição): \_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

Escolaridade:

☐ Ensino superior ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Regime de contrato: ☐ Efetivo ☐ Contrato temporário

Tempo de atuação como professor (em anos): \_\_\_\_\_

Qual (is) o (s) turno (s) de suas aulas: ☐ Matutino ☐ Vespertino ☐ Noturno

Em qual(is) série(s) ministra aula atualmente? \_\_\_\_\_

Atualmente sua regência de classe abrange que carga horária? \_\_\_\_\_

☐ Até 20 horas semanais ☐ 21- 30 horas semanais ☐ 31 - 39 horas semanais ☐ 40 - 50 horas semanais

#### 2. SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Você acha que a escola em que você leciona é inclusiva? Porquê?

---



---



---

2.2A sua formação acadêmica lhe deu subsídios para trabalhar com a Educação Inclusiva?

☐ Sim. De que maneira? \_\_\_\_\_ ☐

Em parte. Por quê? \_\_\_\_\_

☐ Não. Por quê? \_\_\_\_\_

2.3 De que maneira a formação inicial e/ou continuada poderia contribuir para o trabalho que envolve alunos com **Necessidades Educativas Especiais (NEE)**?

---



---



---

2.4 Você teria sugestões de que forma poderia se efetivar essa formação?

---



---

### 3. EXPERIÊNCIAS COM ESTUDANTES QUE APRESENTAM NEE EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UMBAÚBA

3.1 Já teve experiência com alunos que apresentassem alguma **Necessidade Educativa Especial (NEE)**? Qual? Em caso positivo, com essa experiência você sentiu necessidade de capacitação, ou sua formação foi suficiente para lidar com a situação?

---



---

3.2 Você sentiu necessidade de mudar sua prática pedagógica a partir do contato com alunos com NEE?

( ) Sim ( ) em parte ( ) Não

Em caso positivo, assinale em quais dos elementos abaixo ocorreram essas mudanças (*Marque quantas opções precisar*):

( ) Metodologia ( ) Avaliação ( )

Outro(s): \_\_\_\_\_

3.3 Você encontrou alguma dificuldade no trabalho realizado com esses alunos?

( ) Sim. ( ) em parte ( ) Não.

Em caso positivo, qual foi a **principal** dificuldade? (*Marque apenas uma opção*).

( ) Carência de materiais didáticos específico ( ) Falta de informações necessárias sobre o aluno ( ) Carência na formação pedagógica ( ) Falta de apoio da equipe pedagógica

( ) Outro(s): \_\_\_\_\_

3.4 Você já preparou algum recurso didático para subsidiar a sua prática com esses alunos? Comente sobre a sua experiência.

---



---



---

### 4. QUANTO A ADAPTAÇÃO ESTRUTURAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UMBAÚBA

4.1 A escola em que você leciona possui estrutura física e acessibilidade favoráveis ao acolhimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como (*Marque quantas opções precisar*):

☐ Portas acessíveis    ☐ Escadas com corrimãos    ☐ Piso tátil para deficiente visual  
☐ Rampas ou guias rebaixadas    ☐ Espelhos acessíveis    ☐ Nenhum    ☐  
 Outro(s): \_\_\_\_\_

4.2 A escola em que você leciona possui equipamentos mobiliários que se adeque as necessidades dos alunos com deficiência como (*Marque quantas opções precisar*):

☐ Bebedouros acessíveis    ☐ Balcões de atendimento acessíveis na secretaria  
☐ Carteiras acessíveis    ☐ Nenhum    ☐  
 Outro(s): \_\_\_\_\_

4.3 A escola em que você leciona possui sanitários e vestiários com acessibilidade adequada para atender os estudantes com NEE, como (*Marque quantas opções precisar*):

☐ Instalação de bacia adequado    ☐ Mictório    ☐ Lavatório    ☐ Acessórios e barras de apoio  
☐ Áreas de circulação    ☐ Sinalização    ☐ Nenhum    ☐  
 Outro(s): \_\_\_\_\_

## 5. QUANTO A ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA DE ESCOLAS PÚBLICAS DE UMBAÚBA - SE

5.1 A escola em que você leciona disponibiliza **materiais didático-pedagógicos** favoráveis a aprendizagem dos alunos com deficiência, como (*Marque quantas opções precisar*):

☐ Livros de formato em Braille, libras, áudio e digital falado    ☐ Recursos áudio visuais    ☐  
 Computadores adaptados    ☐ Nenhum    ☐  
 Outro(s): \_\_\_\_\_

5.2 A escola em que você leciona disponibiliza **meios que favoreçam a prática** da Educação Inclusiva no ensino de Ciências e Biologia, como (*Marque quantas opções precisar*):

☐ Tradutor/intérprete de LIBRAS    ☐ Auxiliar de sala    ☐ Sala de recursos multifuncionais  
☐ Livros de formato em Braille, libras, áudio e digital falado    ☐ Pedagogos e educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos    ☐ Nenhum    ☐  
 Outro(s): \_\_\_\_\_

5.3 A Secretaria de Educação e/ou a instituição de ensino que você leciona oferece alguma **orientação** relacionada ao trabalho a ser realizado com alunos que possuem Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

☐ Sim, de que forma? \_\_\_\_\_  
☐ Em parte, de que forma? \_\_\_\_\_

( ) Não

5.4 A Secretaria de Educação e/ou a (s) instituição (ões) de ensino em que você leciona já disponibilizou alguma vez, cursos com o objetivo de orientar o trabalho que envolve estudantes com NEE (*Marque quantas opções precisar*):

( ) Curso de Braille      ( ) Curso de LIBRAS      ( ) Curso de Soroban      ( ) Nenhum  
( )

Outro(s): \_\_\_\_\_

5.5 Quais dos cursos abaixo você já cursou?

( ) Curso de Braille      ( ) Curso de LIBRAS      ( ) Curso de Soroban      ( ) Nenhum  
( )

Outro(s): \_\_\_\_\_

5.6 Você já fez algum dos cursos acima por iniciativa própria? Qual? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5.7 Como você avalia a qualidade do curso (independente de ter sido ofertado pelo governo ou particular)? O curso contribuiu para sua atuação em sala de aula junto à discente com NEE?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **6. LIMITES E POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PERSPECTIVAS ATUAIS E FUTURAS**

6.1 Você se sente preparado (a) para trabalhar os conteúdos de Ciências e Biologia para alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

( ) Sim – Porquê? \_\_\_\_\_  
( ) Em parte – Porquê? \_\_\_\_\_  
( ) Não - Justifique \_\_\_\_\_

6.2 Para você, quais são os fatores limitantes da prática inclusiva?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6.3 Na sua concepção, de que forma é possível inserir com qualidade e igualdade na escola todos os alunos com NEE dentro da proposta da Educação Inclusiva?

\_\_\_\_\_



- 
- 
- Você gostaria de expressar sua opinião (tecer comentários, críticas, e/ou sugestões) sobre esse tema?
- 
- 
-